DOCUMENT RESUME

ED 343 377 FL 019 701

AUTHOR	Jakobsen, Karen Sonne, Ed.
TITLE	Projektarbejde i fremmedsprogene: Rapport fra seminar pa Roskilde Universitetscenter (Project Work in Foreign Languages: Report from a Seminar at Roskilde University Center). ROLIG-papir 38.
INSTITUTION	Roskilde Univ. Center (Denmark).
REPORT NO	ISSN-0106-0821
PUB DATE	85
NOTE	43p.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	Danish
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Communicative Competence (Languages); Creativity; Foreign Countries; *Group Activities; Higher Education; *Language Teachers; Postsecondary Education; Second Language Instruction; *Second Language Learning; *Student Projects
IDENTIFIERS	Denmark

ABSTRACT

This report describes a seminar at Roskilde University Center (Denmark) on project work in foreign languages, which brought together language teachers and theorists from different schools, including universities, business schools, technical schools, merchants schools, and high schools, to discuss their experiences with project work in foreign language instruction. After an introduction, three sections address the experiences of project work at three different schools (two technical schools and one merchants school), and the final section includes excerpts from the closing session of the seminar. (VWL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ISSN 0106-0821

ED343377

ROLIG papir

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Hartmut Haberland

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC).

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Karen Sonne Jakobsen (red.)

Projektarbejde i fremmedsprogene

Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter

30.11.-1.12. 1985

38 | 85

Roskilde UniversitetsCenter
Lingvistgruppen

FL 019 701

BEST COPY AVAILABLE

ISSN 0106-0821

ROLIG-papir 38
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

Karen Sonne Jakobsen (red.)

Projektarbejde i fremmedsprogene
Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter
30.11. - 1.12. 1985

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the linguistic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. The papers are available from ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 21.2, Postbox 260, DK-4000 Roskilde, Denmark.

Roskilde Universitetscenter
December 1985

INDHOLD

Forord..... s. 1

"MIRACULIX"
af Michael Svendsen Pedersen,
Holbæk tekniske skole, jern og metal.... s. 3

KREATIVITET I SPROGUNDERVISNINGEN
af Jens Peter Jensen,
Aarhus tekniske skole, levnedsmiddel....s. 11

CIRKELPROGRAMMER
af Bitten Arildsen,
Aarhus Købmandsskole.....s. 21

PLENUMDISKUSSION
ved Karen Sonne Jakobsen, RUC.....s. 29

Deltagere.....s. 4o

FORORD

På seminaret "Projektarbejde i fremmedsprogene" på RUC den 30. 11.- 1. 12. 85 mødtes praktikere og teoretikere fra forskellige uddannelsesformer for at diskutere deres erfaringer med projektarbejde i fremmedsprogsfagene. Som det fremgår af deltagerlisten var der lærere fra teknisk skole, handelsskole, gymnasium og universitet, med sprogene engelsk, tysk og fransk.

I centrum for diskussionen stod navnlig EFG (teknisk skole/handelsskole), og bidragene herfra er optrykt i denne rapport.

Projektarbejde er endnu en forholdsvis ny arbejdsform i fremmedsprogene. Og det er - så vidt vi ved - første gang folk mødes så forskellige steder fra for at diskutere dette emne. Ikke overraskende viste det sig, at begrebet "projektarbejde" har fået en forskellig udformning de forskellige steder, præget af elevgruppen og af de særlige institutionelle forhold. Men der var i høj grad også fremmedsprogspædagogiske synspunkter og målsætninger som var fælles gods, på tværs af institutionelle grænser.

Hovedpunkter af diskussionen kan læses i referatet af den afsluttende "Plenumdiskussion".

Dette seminar handlede først og fremmest om at fremlægge erfaringer og at lære hinanden at kende. Vi håber at den gensidige nysgerrighed og inspiration der prægede seminaret ikke helt er gået tabt i denne rapport, og at den kan bidrage til at fastholde en fælles diskussion.

Bjørn Clausen
Aarhus tekniske skole/
Dir. for erhvervsudd.

Karen Sonne Jakobsen
Roskilde Universitetscenter

"MIRACULIX"

Michael Svendsen Pedersen, Holbæk tekniske Skole, jern og metal

Miraculix er kendt som troldmanden i tegneserien om Asterix og de gæve gallere. Han kan lave en trylledrik,der giver dem, der drikker den, umådelige kræfter. Hos os på jern og metal, Holbæk tekniske Skole, er Miraculix navnet på et opdigtet atomkraftværk, som er rammen om et forløb, der dækker basisårets emne "Arbejdsmiljø og arbejdsmarkedsforhold."

Idéen om "Miraculix" opstod gradvist - og udvikler sig stadig - som svar på de sprogpædagogiske problemer, vi stødte på og støder på i undervisningen. I nogle henseender er de følgende tanker om mulighederne med "Miraculix"-forløbet da også et stykke forud for vore praktiske erfaringer, idet vi kun har kørt forløbet, der er på 10 uger (med én dobbeltlektion pr. uge) 2 gange.

Før vi "opfandt" Miraculix, arbejdede vi med "Arbejdsmiljø og arbejdsmarkedsforhold" på den måde, at vi i hver dobbeltlektion tog et tema op. Det kunne være "værktøj og maskiner", "miljø og beskyttelsesmidler", "lærlinges forhold på arbejdspladsen", "kvinder i mandefag" osv. Selvom temaerne som en ramme holdt nogenlunde sammen på de enkelte lektioner, var undervisningen dog ikke særligt spændende, hverken for os eller for eleverne.

Når vi i dag ser tilbage på denne undervisning med de erkendelser, vi indtil nu er nået frem til, er det tydeligt, at der var i hvert fald *to mangler*:

1) vores undervisning gik først og fremmest ud på at indlære grammatik, leksis og vendinger,
2) selvom der var et tema, var det som ramme for sprogundervisningen for løst og for primitivt.

Konsekvenserne af disse mangler var for det første, at det egentligt var ret begrænset, hvad eleverne lærte om arbejdsmarkedsforhold. Der kunne højst være tale om indlæring af en række mere eller mindre løsrevne facts. For det andet var undervisningen ikke tilstrækkeligt engagerende for eleverne, da fokus jo væsentligst var på sproget og facts'ene og ikke på sprogbrug og praktiske sprogsituationer.

Hvis vi gå ud fra, at sprogindlæring har to aspekter:

sprogindlæring
- a) indlæring af materielle sproglige instanser
- b) kommunikativ adfærd

lå vægten før "Miraculix"-forløbet på a), hvor vores elevers behov først og fremmest er b). Dette sidste aspekt forudsætter naturligvis a), men hos os var den kommunikative adfærd stort set fraværende.

Det er klart, at afklaringen af hvad efg-elevernes sproglige behov er, afhænger af, hvilket syn man har på efg-uddannelsens mål, elevernes situation, fremtid osv., men vi går her ud fra, at elevernes (fremmedsproglige) behov er at kunne bruge et fremmedsprog, der er forståeligt i praktiske situationer, hvor de ønsker eller får brug for at kommunikere om faglige forhold og andre livsforhold. Ligeledes skal de i disse situationer kunne forstå fremmedsproget.

Den sprogfunktion, vi tidligere brugte mest, var den repræsentative, hvor man kommunikerer om andre mennesker og forhold i 3. person, hvor vi med "Miraculix"-forløbet får muligheder for på en naturlig måde at bruge andre funktioner: f.eks. den heuristiske, hvor sproget bruges som medium for udspørgen, udforskning og undersøgelser. Learneren får nu mulighed for at blive 1. person i kommunikationen. Ud fra den formulering af elevernes (fremmedsproglige) behov, jeg her har givet, er det klart, at den kommunikative adfærd må være overordnet aspektet "oplagring af materielle sproglige instanser."

Herfra gik vi så videre med at udvikle et "anderledes" forløb i to henseender:

1. Rammen omkring forløbet skulle gøres mere spændende, således at der blev større mulighed for at arbejde med sprog i situationer, der lignede virkeligheden. Her ville det være oplagt at tage f.eks. en maskinfabrik, men da det jo alligevel ikke er virkeligheden, vi arbejder i, mente vi, at vi måtte gå et skridt videre og inddrage *fascinationsaspektet*. Resultat: en *fiktion*, der stadig havde noget med virkeligheden at gøre, nemlig en spændende, udfordrende, fascinerende arbejdsplads - et atomkraftværk.

Lige så snart vi var kommet på denne tanke, så vi alle mulige situationer for os: en miljøgruppe der spredte løbesedler i klasseværrelset, møder med ledelsen om miljøproblemer osv. En diskussion om bevarelse af arbejdspladser over for miljøkrav måtte også være et indlysende element.

En sådan fiktiv ramme, inden for hvilken, der kan opstå en række situationer, hvori der skal handles sprogligt, kalder jeg et *scenario*.

2. Samtidig med at vi udviklede disse tanker, begyndte vi at stifte bekendtskab med teorierne om *kommunikativ kompetens* og at omsætte dem i praksis. Disse teorier faldt meget godt i hak med de overvejelser, vi i forvejen gjorde os, da kommunikativ kompetens jo netop tager udgangspunkt i elevernes sproglige behov i konkrete situationer. Ved hjælp af scenariet skabte vi muligheder for sprogindlæring gennem kommunikativ kompetens og var derigennem ved at nærme os en sprogpædagogik, der kunne tage udgangspunkt i elevernes sproglige behov.

En af de vigtigste drivkræfter for os i den her beskrevne udvikling var *motivationsproblemet*. Der er ingen tvivl om, at efg-eleverne gerne vil kunne beherske et fremmedsprog, så de kan kommunikere i en reel sprogsituation. Det har jeg selv oplevet et par gange, hvor jeg hos kolleger på andre tekniske skoler har spillet rollen som "native speaker". Som indfødt englænder ville jeg nok have været beæret og rørt over de ihærdige forsøg, eleverne gjorde på at klare kommunikationssituationen: de var udfarende, spurgte mig ud om forhold i England, fortalte om deres livsplaner osv. Som dansk sproglærer i forklædning var jeg imponeret over denne ihærdighed og over deres evne til at bruge det sprog, de havde lært, og til at anvende forskellige sprogstrategier for at kompensere for manglende viden og kunnen.

Når der alligevel opstår et motivationsproblem, hænger det bl.a. sammen med

- at eleverne ikke umiddelbart kan se, hvad de skal bruge sprog til ("Jeg skal jo ikke snakke engelsk med et stykke jern", som en elev udtrykte det),
- at eleverne ikke er bogligt-"mindede",
- at eleverne er trætte af "skole",
- at eleverne oplever en modsætning mellem deres (manglende) sprogkundskaber og deres alder (og hvad de dermed *burde* kunne).

Udviklingen af scenarier har i høj grad kunnet tackle motivationsproblemet. Vi har fået overvejende positive tilbagemeldinger fra eleverne, hvoraf nogle giver følgende forklaring på, hvorfor de synes godt om undervisningen: "- fordi det ikke ligner folkeskolen".

I denne sammenhæng bør det også nævnes, at når flere elever ikke umiddelbart kan se, hvad de skal bruge sprog til, synes det

i nogen grad at hænge sammen med den horisont inden for hvilken, de ser deres livsforløb: " - jeg skal ikke til udlandet; jeg har det godt nok i Danmark", kan man høre elever sige. Hvis de imidlertid får en positiv oplevelse af sprogundervisningen, kan den også være med til at udvide deres horisont og give dem baggrund for og mod til at erobre større dele af verden. Med andre ord: når de først har fået lært sproget, kan det måske være medvirkende til, at de sætter sig i situationer, hvor de faktisk får brug for det.

Med hensyn til elevernes motivation og personlige udvikling er det også vigtigt, at scenarie-modellen giver gode muligheder for reel *elevindflydelse/-medbestemmelse*. Inden for rammerne er der mulighed for at skabe en lang række situationer og udviklingsforløb, som eleverne selv kan være med til at finde på og styre, de kan formulere deres sproglige og faglige behov og deres egne holdninger til emnet kan komme frem.

Jeg vil her godt nævne en mulig fordel ved scenarie-modellen, som vi endnu ikke har udforsket. Kommunikation lykkes ofte til trods for mangler i budskabets udformning/overførsel, fordi *konteksten* kompenserer for et mangelfuldt udformet budskab.

Vores elever har på mange måder et rigt og nuanceret sprog og en ret højt udviklet bevidsthed om sprog (det vidner deres mange ordspil og leg med bl.a. sprogets signifiant-side i det hele taget om). Men samtidig har de ofte problemer med at formulere en meddelelse eller et budskab præcist og alene i det sproglige medium. Her supplerer de ofte med kontekstthenvisninger og mimik (og lydeffekter). Da scenariet jo er en kontekst, kan man tænke sig at eleverne - hvis man arbejder bevidst med det i undervisningen - får mulighed for at bruge denne kontekst til at kompensere for sprog og øvelse i at tale om fraværende ting.

Der skulle også være gode muligheder for systematisk at trække på elevernes *basisviden*, altså deres viden om emnet sprogligt og fagligt *før* og *udover* fremmedsproget.

Opsumerende består scenariet af følgende elementer: en ramme, (eventuelt) et forløb, situationer, sproghandlinger. Skal man blive i scenarie-terminologien kunne man anvende begreberne plot (forløb), scene (situation), action and dialogue (sproghandlinger).

Det er vigtigt, at gøre opmærksom på, at rækkefølgen angiver et *hierarki*: sproghandlingerne er underlagt og afhængige af

situationerne osv.

Jeg skal her kort skitsere "Miraculix"-scenariets ramme og forløb.

Eleverne befinder sig på teknisk skole (technical college). De er ved at være færdige med deres uddannelse, da de i avisen ser et opslag om, at atomkraftværket Miraculix søger lærlinge (og Youth Training Scheme-praktikanter) fra alle brancher inden for jernet.

Eleverne søger jobbene og bliver alle ansat i den ene eller den anden funktion på atomkraftværket.

På et tidspunkt sker der et udslip af radioaktivt stof, som de ansatte må tage stilling til.

De *situationer*, der er mulighed for at skabe inden for denne ramme og dette forløb, er utallige. Vi har endnu kun udnyttet nogle få såsom: ansættelsessamtaler (hvor man bl.a. skal forklare, hvad man har lært på skolen); spørge om vej til atomkraftværket; kantinesnak på virksomheden om fagforeningslove; faglige møde om hvordan man skal forholde sig til miljøproblemer osv.

For at give et endnu mere konkret billede af hvordan man kan arbejde med sprog inden for forløbet, skal jeg her give et eksempel på en dobbeltlektion.

"Radio Fantastic" - en pop- og pep-radio meddeler, at der er sket et udslip fra atomkraftværket. Alle lytter til udsendelsen, og der kan på grundlag heraf opstilles en række *kerneord* (på tavlen), som der kan arbejdes videre med:

ACCIDENT	SAFETY	PEOPLE
radioactive	satisfactory	manager
radiation	safety suits	shop steward
mrem		engineer
cracks in tubes		

Fagforeningen/fællestillidsmanden udleverer derefter et spørgeskema, der har til formål at kortlægge problemets omfang og de ansattes holdning. Ved hjælp af avisartikler, interviews med direktør og ingeniører søger eleverne i sjak (grupper) at samle de nødvendige oplysninger, så de kan udfylde spørgeskemaet. De diskuterer derefter, hvilken holdning man skal indtage til problemet, og på et fagligt møde diskuteres, hvad man skal sige til virksomhedens ledelse.

For at eleverne kan udføre disse forskellige sproghandlinger, må de beherske nogle *sprogfunktioner*. Hvis listerne med kerneord er skrevet på tavlen, kan man nu på overhead præsentere f.eks. en række måder at udtrykke krav/ønsker på. (I en bog som Function in English (af Jon Blundell et al., Oxford University Press) finder man en udmærket systematisk opstilling af en lang række sprogfunktioner, også 'saying what you want'). Andre sprogfunktioner kan være: 'giving your opinion', som kan kombineres med kerneord om 'safety' (I think/ in my opinion...safety conditions/safety suits are/not satisfactory).

Ved at kombinere sprogfunktioner med kerneord og supplere med den sproglige kompetence eleverne har i forvejen på forskellige niveauer, bliver alle elever i stand til at foretage sproghandlinger med hinanden.

Ud fra de opstillede lister med kerneord kan der laves yderligere opgaver (til brug for senere lektioner måske), som eleverne skal løse ved at arbejde med forskelligt materiale (pjecer, artikler, bånd, dataprogrammer osv.):

ACCIDENT: hvor meget stråling kan man egentlig tåle? Hvor stor er den naturlige baggrundsstråling?

SAFETY: Hvilket sikkerhedsudstyr findes der? Hvilke sikkerhedsforskrifter er der? Lav sikkerhedsplakater.

PEOPLE: Hvilke kompetence har tillidsmanden/kvinden? Hvilken management kører virksomheden? Hvilke aktionsformer findes der?

På en række tekniske skoler arbejder man i dag i sprogundervisningen med forløb, der på en eller anden måde har en *fiktionsramme*. Andre steder anvender man andre modeller for projektorienteret sprogundervisning (f.eks, cirkelmodellen). Et af de problemer, der ofte i denne sammenhæng bliver diskuteret er forholdet mellem projekt og kursus. Hvordan hænger de to ting sammen?

Jeg mener, at man må være realistisk på dette punkt og erkende, at der er noget, der hedder 'indlæring af materielle sproglige instanser' - f.eks. indlæring af sprogfunktioner - som et selvstændigt stykke arbejde, og at der ikke er nogen grund til at gøre dette til et større problem. Fiktionen/projektet kan godt afbrydes med henblik på egentlig sprogindlæring, og ofte er eleverne ret interesseret i sprogiagttagelse og indlæring af sprog, især når de kan se, hvad det skal bruges til. Dog må man nok passe på ikke at gå ud fra, at der er et ét-til-ét forhold mellem kursus og projekt. Dette skal forstås på den måde, at det vil være vanskeligt og uhensigtsmæssigt kun at lære lige præcis de 'materielle

sproglige instanser', som (man regner med) er nødvendige for at klare bestemte opgaver i projektet.

Et af de store problemer i sprogundervisningen på efg-basisår er den store spredning i elevernes forudsætninger. Nogle elever har aldrig haft sprog, fordi de skulle have ekstra-timer i dansk; andre har taget studentereksamen. Dette gør en bevidst og systematisk *differentiering* nødvendig.

Der findes forskellige modeller for differentiering, f.eks. cirkelmodellen, men de fleste kan, hvis det ikke bevidst modarbejdes, føre til opsplitning af klassen. I forbindelse med "Miraculix"-forløbet har vi forsøgt at udvikle en *integrativ differentiering*, altså en differentiering, der har alle elevers integration, uansat deres niveau, i det fælles arbejde som mål.

I den skitserede dobbeltlektion kan det foregå på den måde, at de forskellige informationskilder, eleverne arbejder med, er af forskellig sværhedsgrad. Eleverne vælger at arbejde med den kilde, der svarer til deres niveau, men da alle kilder indeholder informationer, som er nødvendige for at spørgeskemaet kan udfyldes, er alle elevers arbejde uundværligt for hele gruppens arbejde. På det sproglige område kan den omtalte kombination af kerneord og sprogfunktion anvendes som grundelementer,eleverne kan bygge videre på med deres forskellige sproglige forkundskaber.

Som nævnt var brugen af scenario-modellen i "Miraculix"-forløbet et forsøg på at løse nogle sprogpædagogiske problemer. Dette er i et vist omfang lykkedes. Efterhånden som jeg har fået flere og flere erfaringer med at arbejde med kommunikativ kompetence i praksis, forekommer det mig, at selvom scenarie-nodellen giver mulighed for mange spændende forløb, er den som *forudsætning* for en vellykket sprogundervisning på efg knapt så presserende: kommunikativ kompetens' praktiske tilgang til sproget kan i høj grad i sig selv motivere eleverne.Jeg vil slutte af med at skitsere nogle erfaringer, jeg har fået med dette i samarbejde med en kollega fra levnedsmiddelskolen i Skødstrup (som er en del af Århus tekniske Skole).

Materialet på et forløb her var en børneudgave af eventyret Beauty and the Beast. Lektionerne blev startet med indlæring af en sprogfunktion, og derefter blev der arbejdet med et afsnit af eventyret. Sammenkoblingen af de to elementer var relativ løs, f.eks.

- sprogfunktion: 'what do you think will happen?' Eventyr: gennemgang af første del af eventyret. Videre perspektiv: hvordan ved vi, hvordan et eventyr ender uden at have læst det?
- sprogfunktion: 'saying what you hope will happen' (i relation til horoskoper). Eventyr: skæbne-aspektet. Videre perspektiv: kønsroller og 'skæbne'.

Selvom der er nogle røde tråde i forløbet (kønsrolleproblematikken f.eks.), er det, som det ses, bygget langt mindre stramt op end Miraculix-forløbet hvad angår ramme og forløb, og sprogindlæringen af sprogfunktioner (kursusdelen) har her en ret fremtrædende plads i forhold til'projektet'. Da forløbet her har som sit projekt at arbejde med holdninger/ideologier, kan det være en af forklaringerne på, at eleverne viste stor interessse for indlæring sprogfunktionerne. En anden forklaring er, at en sprogpædagogik der bygger på kommunikativ kompetens i sig selv er mere motiverende for efg-eleverne end en 'gammeldags' grammatik-orienteret sprogpædagogik.

Scenarie-modellen er altså så langt fra den eneste model for en vellykket projektorganiseret sprogundervisning på efg, men den giver i hvert fald mange muligheder for at udvikle en specifik efg-sprogpædagogik.

KREATIVITET I SPROGUNDERVISNINGEN

Jens Peter Jensen, Aarhus tekniske skole, levnedsmiddel

Projektarbejde i sprogundervisning er ikke noget mønsterbeskyttet begreb. Men det har en klang af noget "rigtigt", en "moderne" pædagogisk måde at arbejde på. Det har forlagene taget til sig. Der findes en mængde tekstsamlinger på markedet, hvor sproglærerne gøres opmærksom på, at materialet er "velegnet til projektarbejde". Efter min mening er det tæt på at være en selvmodsigelse i sig selv. Jeg kan ikke forestille mig et projektarbejde, der tager sit udgangspunkt i færdigorganiserede og i den forstand også færdigbehandlede tekster.

Projektarbejde tilrettelægges ikke af et forlag. Det tilrettelægges af lærere og undervisningshold i fællesskab - ud fra bestemte hensigter med undervisning.

Elevautonomi er et overordnet mål for undervisning. Projektarbejde kan være en bevidst metode på vej mod det mål.

Kommunikativ - eller måske snarere kulturel - kompetence er sprogundervisningsmål, hvor projektarbejde er en næsten uundværlig metodisk tilgangsvinkel.

I min begrebsverden hænger elevautonomi og kommunikativ kompetence meget tæt sammen. Det er i virkeligheden de samme principper, det gælder.

Samlende for disse principper er nødvendigheden af, at sprogundervisningen direkte tjener en funktion for dem, der er udsat for den, altså elever og studerende. Sprogundervisningen skal tjene en klar og tydelig funktion efter, at den er afsluttet - men sandelig også mens den foregår.

Det er vigtigt at planlægge undervisningen efter, hvornår resultatet

af den skal vise sig. Naturligvis er det alle sproglæreres sigte, at deres indlæring skal sætte sig dybe og varige spor i elevernes sjæl og hukommelse. Man "lærer ikke for skolen, men for livet". Men det er samtidig en god, gammel undskyldning, at de emner, metoder og tekster, som ikke i øjeblikket falder i elevernes smag, senere i deres liv til fulde vil vise deres nytte.

Projektarbejde kræver, at undervisningen skal vise sig nyttig for eleverne, mens den foregår. Det er et spørgsmål om motivation for selvstændigt arbejde og arbejdsiver på den ene side. På den anden side drejer det sig om at kræve, at eleverne påtager sig et medansvar for undervisningen og opretholder en arbejdsmoral. Det ansvar kan eleverne kun påtage sig, hvis arbejdet efter deres opfattelse er meningsfuldt.

Derfor er der også ræson i at betragte elevernes måde at forvalte deres ansvar på, når de arbejder selvstændigt med forskellige aktiviteter. En gentagen kritik fra lærerside går ud på, at eleverne snakker dansk, ligeså snart de er overladt til sig selv i fx et gruppearbejde. Baggrunden for kritikken er den velkendte tese om, at der i engelskundervisningen tales engelsk, i tyskundervisningen tysk og så fremdeles.

Det er langtfra sikkert, at denne automatik i samtalesproget er særlig hensigtsmæssig. I mange tilfælde opstår der besynderlige situationer, som for en udenforstående kan virke grotesk komiske. Samtidig er magtfordelingen fastlagt een gang for alle: læreren er ekspert og formidler af al kommunikation - ikke bare lærer-elev, men også elev-elev kommunikation.

Fremmedsproget er i sprogundervisningen lærerens sprog, ikke elevernes. Ved at insistere på, at undervisningen skal foregå på fremmedsproget, er der i virkeligheden sat en markant grænse for elevindflydelse. Der er ingen mening i at forlange, at elever skal tage del i en eller anden diskussion for at øve sig på fremmedsproget. Omvendt er der selvfølgelig god grund til, at elever diskuterer relevante emner i sprogundervisningen og at de øver sig i mundtlig formulering.

Men hvis sproget er en hindring for eleverne, når de skal udføre en opgave, er der sket en uheldig sammenblanding af krav.

Desuden er det nok værd at holde sig for øje, at den sprogundervisning, vi udfører, er for danske elever og studerende i Danmark. Og at den langtovervejende del af dem vil bruge det sprog, de har lært, i danske omgivelser. Dette må og bør have vidtrækkende konsekvenser for sprogundervisningens indhold og prioritering af sproglige færdigheder.

Der er altså intet belæg for at iværksætte situationer, der fx er så realistisk engelske som muligt med lærer og elever i mere eller mindre tilstræbte roller som britiske stereotyper. Tværtimod. Den type undervisning bidrager snarere til at sløre det reelle indhold i sprogindlæringen. Eleverne mister indflydelse på forhånd. De har ikke en chance for at komme kvalificerede bidrag i diskussionen om, hvilke stereotyper, det vil være fornuftigt at illudere, i hvor høj grad simulationerne er i overensstemmelse med den britiske model, eller komme med forslag til udbygning af rollerne.

Når elever så ofte vælger at lade et gruppearbejde foregå på dansk - på trods af udtrykkelige formaninger om det modsatte - er det sandsynligt, at dette valg er udtryk for, at opgaven bedst og mest reelt løses med dansk som samtalesprog. Kravet til læreren, som det kan udkrystalliseres af elevernes praksis, må derfor være, at man ikke automatisk kommunikerer på fremmedsprog i sprogundervisningen, men at der i hvert enkelt tilfælde skal være en god og synlig grund til at gøre det. I grunden et ganske rimeligt og fornuftigt krav, der kan sætte positive spor på enhver sprogundervisning.

Projektarbejde er nok en af de meget få arbejdsformer, som kan få elevernes bedømmelse af relevant opgaveløsning frem i lyset. Der er vel en udbredt velvilje hos lærerne overfor elevindflydelse, når det drejer sig om valg af "emne" eller "tema". Det er bare ik-

ke tilstrækkeligt i projektarbejde, som iværksættes med det formål at få eleverne til at arbejde selvstændigt. Her er kravet til lærerne, at de dels skal have en positiv holdning overfor elevmedbestemmelse på felterne: emne, arbejdsform, organisering, produktudformning, evaluering m.v. - og dels skal kunne tilrettelægge undervisningen, således at eleverne sættes i stand til at kunne være medbestemmende.

::::::::::

Det kræver en god portion fantasi og forestillingsevne komineret med tålmodighed at indgå som elev eller studerende i en fremmedsprogsundervisning.

Stedet er Danmark, fjernt fra det område, hvor fremmedsproget tales som modersmål - eller i det mindste som dagligsprog. Ikke nok med det; nærmere præciseret foregår undervisningen i en dansk undervisningsinstitution. Fjernt fra de fysiske og sociale omgivelser, som normalt vil danne baggrund for mundtlig kommunikation på det pågældende fremmedsprog. Dertil kommer, at deltagerne i kommunikationen er danske, danske elever og lærere, og der er ganske faste mønstre for deres kommunikation. Igen en afvigelse fra den autentiske brugssituation. Oven i dette ligger danske traditioner for, hvordan sprogundervisning finder sted. De er indlejret hos lærerne, men i høj grad også hos eleverne.

Når vi på erhvervsuddannelserne modtager elever fra folkeskolen, bærer de ofte præg af at have modtaget en fremmedsprogundervisning, der prioriterer færdighederne på følgende måde:

1) tale
2) læse
3) skrive
4) lytte

Hvis man betragter elevernes behov for fremmedsprog, efter at de har

forladt uddannelsessystemet, ser det ret beset noget anderledes ud. Noget i retning af:

1) lytte/se
2) læse
3) tale
4) skrive

Eleverne gør sig naturligt nok nogle overvejelser over deres fremtidige behov for fremmedsprog. Lige så naturligt vil deres bedømmelse som regel være meget realistisk. Og deres betingelser for at indgå positivt og aktivt i sprogundervisningen vil være, at den imødekommer disse behov. Alene dette er et meget stærkt argument for, at vi til stadighed tager prioriteringen af færdigheder op til grundig revision.

Lærernes prioritering - altså det, der for os fremstår som elevernes erfaringer med sprogundervisning, er på sin vis baseret på et noget kortere sigt. For lærerne vil det ofte være vigtigt at få elevernes færdigheder gjort synlige, så de kan behandles, både med hensyn ti almindelig vurdering af arbejdsindsats og evner og med henblik på karaktergivning. Det vil uundgåeligt præge undervisningen, således at de "synlige" færdigheder: tale og skrive får en større plads end de mere skjulte: læse og lytte.

Specielt i projektarbejde er vi nødt til at tage eleverne på ordet. Og det indebærer bl.a. en justering af prioriteringen af færdigheder. Selvom det kan betyde en neddæmpning af aktiviteter med mundtlig sprogfærdighed.

Sprogindlæring med basis i kommunikativ-kompetence principperne er systematisering og træning af kommunikationsbevidsthed. Både i forbindelse med det aktuelle fremmedsprog og i en vis forstand generelt. Kommunikativ kompetence på et fremmedsprog kan ikke adskilles fra modersmålskompetencen. Der er ikke tvivl om, at modersmålskompetencen udvides og bliver mere nuanceret i kraft af fremmedsprogundervisning.

Her ligger der en god grund til at undervise i mundtlig sprogfærdighed på fx engelsk, også i sprogmønstre, som eleverne efter al sandsynlighed aldrig får brug for i deres personlige udgave af engelsk i konkret kommunikation med udlændinge. Men den del af undervisningen, der tager udgangspunkt i elevernes behov for at få forbedret deres kommunikative kompetence på dansk, må også være gennemskuelig for eleverne m.h.t. til mål og deraf følgende valg af metode.

::::::::::

Hvilke emner er så relevante for projektarbejde, når man tager for givet at engelskundervisningen også er danskundervisningen, at undervisningen foregår langt fra de områder, der har engelsksproget kultur,og deltagerne i undervisningen alle er danske. Det er oplagt at fortsætte med at sige: danske kulturforhold. Under alle omstændigheder er det den danske kultur, der danner klangbund for mødet med andre kulturspecifikke forhold. Det skal der holdes fast ved, for det er kun i konfrontationen med mere eller mindre forskelligartede kulturfænomener, at diskussioner om danske forhold aktualiseres.

::::::::::

Det er tilgangsvinklen og aktivitetstyperne, der må lægges størst vægt på, snarere end det konkrete emnevalg. Utallige emner synes ved første øjekast at være velegnede til projektarbejde. Hvad med:

- sport i England
- rockmusikken i USA i 80'erne
- westerns
- science fiction
- unges forhold i den 3. verden
- alkohol og narkotika

Alle disse emner har været undervist som projektarbejde på mange forskellige skoler. Der findes et omfattende tekstmateriale i tilgængelige antologier. Fagblade har behandlet dem og givet bud på forskellige undervisningsforløb. De har alle intereese og relevans for eleverne i ungdomuddannelserne.

Men man laver ikke projektarbejde ved at kaste overskriften: WESTERNS op på tavlen og så gå i gang med planlægning i fællesskab med eleverne. Mange har vel også forsøgt sig med emnet: KRIG OG FRED i forvisning om den krigsangst, der er tilstede hos ungdomårgangene i dag og håbet på, at man i fællesskab kunne starte et fredsarbejde.

I projektarbejde er det at starte op på en sådan måde, at det er klart for alle og enhver, at der virkelig er tale om projektarbejde og ikke blot et længere, lærerstyret og på forhånd struktureret og tilrettelagt forløb indenfor en samlende overskrift. Dermed mener jeg, at projektarbejde har et meget stort potentiale, i og med at ingen på forhånd kan forudsige hvordan projektet vil udvikle sig. Projektarbejde er i bund og grund et eksperiment hver eneste gang, det foregår. Et eksperiment kræver forundersøgelser, og der må være tale om en vekselvirkning.

forundersøgelse.....hvad ved vi på forhånd.....fokus på nye ukendte faktorer.....eksperiment.....hvad får vi at vide, hvis vi går til udvalgte kilder.....forundersøgelse.....hvad ved vi nu - er vi på rette vej.....eksperiment.....hvad sker der, hvis vi vælger andre problemstillinger.....forundersøgelse..... hvilke ressourcer kræver en opsamling, etc.etc.etc.

Samtidig har det stor betydning, at de stikord, latente spørgsmål, der dirigerer projektet videre og i nye retninger, på den ene side er udtryk for en stillingtagen og alligevel åbne nok til at være efterforskningeobjekter. I eksemplet KRIG OG FRED er der givet udtryk en åbenhed og et valg. Men det er ikke helt reelt. Valget er foretaget på forhånd. Alle vil stemme for fred og imod krig. Desuden ligger der i overskriften en antydning af, at arbejdsfeltet er storpolitik, kernevåben, supermagter, aktuelle krigshandlinger rundt omkring i verden m.v.

Det ville være mere igangsættende at vælge enten KRIG eller FRED som overskrift. Så er der foretaget et synligt valg, men alligevel åbnet op for forskellige behandlinger af emnet, der kan dreje sig om storpolitik, men også om nære, medmenneskelige forhold, fremmedarbejderpolitik, konkurrenceidræt el.lign.

Det store spørgsmål er derefter, hvordan et projekt startes med centrale stikord, der er tilstrækkeligt rummelige og igangsættende.

En stor kvalitet ved fremmedsprogsundervisningen er, at eleverne her prøver deres kommunikative evner på en helt anderledes måde end i danskundervisningen. Man kan tillade sig at udtrykke følelser, forventninger, spænding meget mere frit og uforbeholdent på engelsk end man kan på dansk. Man kan lege med sproget, prøve forskellige udtryksmåder uden for alvor at blive hængt op på nogen, man senere fortryder. Man kan variere sin intonation, bruge tænkepauser uden at der er noget mistænkeligt i det. Set på denne måde, kan sprogundervisningen udgøre et frirum, hvor nogle hverdagsbindinger på kommunikationsformer kan lægges lidt til side og alligevel betragtes, mens forsøgene gøres på fremmedsproget.

Det er bemærkelsesværdigt, at en associationsøvelse, der starter med ordet "castle" altid kommer til at handle om spøgelser og/eller mørk middelalder. "Love" afføder med stor sandsynlighed ord og begreber, der har med sol og lys at gøre, etc. Associationsøvelser kan være meget nyttige som projektaktiverende eksperimenter. De indeholder i sagens natur projektets uforudsigelighed og kompleksitet.

Eksemplet "castle": efg-elever/basisår/levnedsmiddel

king
weapons
mountain
ghost
wood
fairy-tale
dark
lake
moon
skeleton
knights
princess
stairs
balcony

//

Ivanhoe
bricks
armour
bridge

Denne associationsøvelse blev prøvet med to forskellige undervisningshold. Ordrækken her er fra det ene. En spontan bemærkning fra en elev om det mærkelige i, at man altid tænker på engelske slotte, når man hører ordet "castle", fik svaret fra en anden, at det skyldes, at der ikke findes slotte i USA. Dermed var projektet allerede fra starten radikalt ændret med den uventede problemformulering:

"Findes der slotte i USA?"

med den åbenlyse opfølgning

"Hvorfor findes der ikke slotte i USA?"

I sidste ende kom projektet til at handle om indianske sagn og myter og deres behandling af angst og frygt.

Det andet hold valgte at beholde hele associationsrækken som arbejdsområde. Problemformuleringen lå altså her i selve kompleksiteten. Arbejdsspørgsmålet var:

"Er der en sammenhæng mellem ordene i rækken?"

Eleverne arbejdede med forskellige ord på vidt forskellige måder, men have hele tiden det fælles spørgsmål med i overvejelserne. Det viste sig, at det overordnede samlede begreb blev magt - og magt som forsvar mod ukendte farer.

I begge tilfælde blev resultatet, at eleverne bearbejdede forhold, som havde meget tæt tilknytning til deres egen fantasi og forestillingsverden. Men vejen frem til dette var lang, kroget og i høj grad uforudsigelig. Mest betydningsfuldt af alt var måske, at vejen konstant førte frem mod en personliggørelse hos eleverne af de emner, der blev bearbejdet.

CIRKELPROGRAMMER

Bitten Arildsen, Aarhus Købmandsskole

Projektarbejde er mange forskellige ting, der i praksis må afpasses efter elevernes alder, kundskaber og modenhed. Desuden vil der altid være tidsmæssige begrænsninger og institutionelle rammer at tage hensyn til.

På Handelsskolens basisår EFG, handels-og kontorlinjen har vi med de nye læreplaner med virkning fra august 1984 fået indført noget vi kalder et cirkelprogram i engelskundervisningen som et obligatorisk element på niveauerne II og III.

Cirkelmodellen stammer oprindeligt fra undervisningsdifferentieringen, idet den er inspireret af satellitmodellen eller kerne-omfang-dybde-modellen, beskrevet af H.H.Roholm 1975. Denne model indeholder mange kombinationsmuligheder og forekommer velegnet, når forskelle i elevforudsætninger og -interesser skal tilgodeses i forbindelse med behandlingen af et emne eller et problem.

Eleverne er på handelsskolens basisår inddelt i 3 niveauer: Niveau I er det laveste niveau for elever med 2 - 3 års engelskundervisning bag sig (næsten begyndere). Eleverne på niveau II og III har fra 3 til 5 års engelsk- undervisning bag sig. Niveau III svarer til første gymnasiale niveau.

Hensigten med at indføre cirkelprogrammer var at give mulighed for elev-medbestemmelse i valg af emne, at fremme elevernes selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, at lægge op til tværfagligt samarbejde.

Det har i praksis vist sig , at arbejdsformen giver variation i undervisningen, - også for læreren, og at lytte-, læse-, skrive- og talefærdighederne integreres. Dette giver en mere realistisk undervisningssituation, da disse færdigheder jo heller ikke er adskilt i virkeligheden. Forskellige medier kan inddrages og det viser sig også, at arbejdsformen kan få de stille, tavse piger med.

Et cirkelprogram består af en kerne og en række delemner.
Kernen er genstand for en fælles gennemgang / temalæsning.
Kernen kan foruden tekstmateriale være bånd, film, sange osv.
Delemnerne er underordnet kernens tema, det er sider af eller perspektiveringer af kernens tema.
Delemnerne bearbejdes i grupper. Materiale til delemnerne kan udover det allerede nævnte være interviews, spørgeskemaundersøgelser osv.

Arbejdet med cirkelprogrammet kan opdeles i tre faser:
1. Fælles gennemgang af kerneteksterne
2. Gruppearbejde med delemne

3. Fremlæggelse af gruppearbejdets produkt

Kerneteksterne

Kernen skal give eleverne en introduktion til cirkelprogrammets overordnede tema, og fungere som en fælles baggrund for arbejdet med delemnerne i grupperne. Kernen er altså den fælles referenceramme, og kerneteksterne læses derfor forholdsvis intensivt og gennemgås normalt som klasseundervisning.

Delemnerne

Hensigten med opdelingen i delemner er, at grupperne skal have mulighed for at arbejde på egen hånd inden for en på forhånd fastlagt ramme. I og med at kun 'en gruppe arbejder med teksterne inden for et delemne, er den ansvarlig for at de øvrige elever får præsenteret stoffet i en overskuelig form, som gruppen selv vælger. Gennem arbejdet med delemnerne trænes receptive færdigheder, eleverne oparbejder en forståelse af teksterne og skaffer sig overblik over emnet. Arbejdsprocessen i grupperne vil typisk være:

1. Læsning af teksterne (udleveret af lærer + evt. selvstændigt fremskaffede)
2. Arbejde med opgaverne (stillet af lærer eller evt. selvstændigt formulerede)
3. Valg af fremlæggelsesmåde
4. Forberedelse til fremlæggelse

Fremlæggelse

Et væsentligt aspekt i arbejdet med cirkelprogrammet er, at eleverne formidler resultatet af deres arbejde til hinanden i plenum. Dette skulle sikre, dels at eleverne er forpligtet på arbejdet i gruppen, dels at der kommer et produkt ud af arbejdet. Rapporteringen vil som regel være mundtlig for at tilgodese det kommunikative aspekt, men man kan godt forestille sig en kombination af mundtlig og skriftlig rapportering.
Fremlæggelsen er helt sikkert den vanskeligste fase i arbejdet med cirkelprogrammet. Jeg kan nævne nogle af de generelle problemer i denne fase:

1. Eleverne er mest interesseret i det de selv har lavet, hvordan gøres de andre interesseret?
2. Hvordan rettes de sproglige fejl?
3. Hvordan skal der evalueres?

ad. 1. Der skal noget ekstra til for at gøre de andre interesserede. For at sikre at fremlæggelsen af de enkelte delemner giver tilhørerne størst muligt udbytte, foreslås følgende instruktion til eleverne om rapportering:
   1. Skriv en disposition på overhead eller tavle.

2. Gloser skal forklares på forhånd (overhead, tavle, kopier)
3. Lav evt. et resumé, som udleveres til klassen inden timen.
4. Undgå oplæsning af et manuskript, men lav gerne en liste med stikord som baggrund for mundtlig fremstilling.
5. Sørg for variation. Brug forskellige medier: tavle, overhead, bånd, film, video, plancher, rollespil, interviews, oplæg til klassediskussion.

ad.2. Da det kan være svært at få eleverne til at tale engelsk i grupperne, må man insistere på, at fremlæggelsen foregår på engelsk. Det kan være et problem at tilgodese den sproglige korrekthed, da det vil virke temmelig malplaceret at afbryde eleverne. Man kan naturligvis tage notater og rette de værste brølere bagefter, men det skal nok foregå med varsomhed. Spørgsmålet er om man ikke skal tilgodese sproglig korrekthed andetsteds i undervisningsforløbet på dette niveau

ad 3. Evaluering. Der skal være feedback. Følgende metoder kan bruges: Klassen inddeles i tre grupper spørgepanel, kritisk gruppe, positiv gruppe. Eleverne får som regel sagt det, der skal siges. Lærer kan rette op, hvis der opstår skævheder.

Lærerrollen i projektfaserne

Der er brug for stor læreraktivitet hele vejen igennem. Det er meget vigtigt af hensyn til elevernes motivation, at de selv vælger emnet, men det er læreren der problematiserer det i og med at han / hun oftest vælger teksterne og stiller spørgsmål til dem. Læreren formidler altså viden, koordinerer gruppernes arbejde, vejleder m.h.t. arbejdsmetode i grupperne, og med hensyn til præsentationsteknik. Endelig er læreren naturligvis også praktisk gris, der skaffer saks, lim, plancher, bånd etc. Der er bestemt ikke tale om, at læreren sætter sig hen i en krog. Han / hun er opsøgende vejleder.

Omfang og varighed af arbejdet

Omfanget og varigheden af arbejdet med kernetekst/erne vil være afhængig af valg af tekst, elevernes niveau og interesse. Omfanget af delemnerne bør nok normalt være således, at eleverne hurtigt kan danne sig et overblik over emnet, ligesom varigheden af arbejdet hermed normalt er forholdsvis begrænset, fra nogle få timer til et par uger.

Eksamen

Til eksamen opgives et totalt antal sider:
niveau II 60 ns heraf 40 eksamenspensum

niveau III 100 ns heraf 60 eksamenspensum.

Det er normalt, at kernetekster opgives, og kommer en elev op i en sådan, vil det være naturligt, at han/hun også fortæller om sit delemne.
De enkelte gruppers tekster indgår i resten af totalpensum, således at man opgiver det antal sider, den svageste gruppe har læst. Det er praktisk, at hver gruppe får et nogenlunde ligeligt antal sider, da det indgår i totalpensum. Men der er jo god mulighed for at differentiereved at give eleverne tekster af varierende sværhedsgrad.

Eksempler på cirkelprogrammer

For at illustrere, hvor fleksibel cirkelmodellen er, opridses herunder to eksempler på cirkelprogrammer: Tourism (niveau II) og USA (niveau III).
Turismeforløbet kan være et næsten tekstløst forløb, mens USA forløbet i høj grad er tekstbaseret. Men begge forløb sigter mod at give en form for kulturel kompetence ud over den rent sproglige træning. I turismeforløbet trænes eleverne i at fremstille danske forhold på engelsk, mens de i USA forløbet stifter bekendtskab med landets kultur i videste betydning.
(Se bilag samt Arildsen og Plougheld: The Sky's the Limit, Systime, 1984)

Tourism

Kernetekst: G. Melrose, Visiting the USA (Gyldendal)
og/eller lokale turistbrochurer på engelsk
som Copenhagen This Week for eksempel

Delemner: Your Own Town:
1. Where to stay
2. Where to eat
3. Shops and shopping
4. Tourist attractions
5. Your town and the young people
6. Local trade and industry
7. General information

Efter gennemgang af kernetekster vedrørende turisme som for eksempel afsnit 6,7,8,10 = ca. 14 ns fra Melrose: Visiting the USA eller eventuelt blot en kort lærerpræsentation af lokale turistbrochurer på engelsk tager eleverne på ekskursion i byen i grupper på 3-4, hvor de indsamler yderligere informations materialer bl.a. fra turistkontoret om deres by.
Ud fra ekskursionen og de indsamlede materialer producerer hver elevgruppe et kapitel om sit emne til en ny / alternativ turistbrochure om byen eller eventuelt til et radioprogram. Brochuren / radioprogrammet skal kunne læses / forstås af en udlænding, der gerne vil danne sig et indtryk af stedet.
Tidsforbrug:

kernetekstbehandling	4 - 6 timer
gruppearbejde	5 - 6 timer
fremlæggelse	2 - 3 timer
evaluering	1 - 2 timer
samlet tidsforbrug	12 - 17 timer

USA

Kernetekster (ca. 25 ns):
facts om landet og befolkningen - regionerne (Northeast, Southeast, Central Basin, Great Plains, Mountains and Deserts, Coast Valleys) gennemgås eventuelt som minicirkelprogram. Dernæst læses et antal "human interest" artikler om forskellige immigrantgrupper. Begrebet "the American Dream" defineres.

Delemner (ca. 10 ns) :
1. The Wild West
2. The Indians
3. The Blacks
4. Big Cities
5. Schools
6. Football
7. Politics
8. Cars
9. High Tech
10. Fast Food

Samlet tidsforbrug: 1 - 2 måneder.

Afsluttende bemærkninger

Cirkelprogrammer er en projektarbejdsform, som er realistisk på EFG niveau og på første år af HH, der er megen lærerstyring, men jo højere niveauet er, jo mindre lærerstyring er nødvendig og jo mere af problemformuleringen kan eleverne overtage.
Faserne i et projektforløb kan med terminologien fra Holten-Andersen, Schnack, Wahhhlgren: Invitation til projektarbejde beskrives således:
introduktionsfasen,
problemvalgsfasen,
problemformuleringsfasen,
planlægningsfasen,
gennemførelsesfasen,
produktfremstillingsfasen,
produktevalueringsfasen

Man kan tage alle mulige emner op, brede eller snævre vi har ingen regler, de skal blot falde inden for de emneområder, vi arbejder med i Handelsskolen : individ, samfund og erhvervsliv.
Eleverne er generelt meget motiverede for at arbejde på denne måde, og de går ofte på biblioteket for at finde supplerende materiale. For læreren er det oftest et kæmpearbejde at skaffe aktuelt materiale. Dertil kommer, at mange skoler har for dårlige faciliteter til denne arbejdsform, der er krævende med hensyn til udstyr.

Bitten Arildsen
Chris Plougheld

The Sky's the Limit
American Themes

systime

Contents

	On an Average Day (2,2 n.s.)	8
	Core texts	9
*	The Land (5,8 n.s.)	9
**	The Melting Pot (3,0 n.s.)	13
**	General Information for Applicants for Immigrant Visas (1,7 n.s.)	18
*	Studs Terkel: Arnold Schwarzenegger (3,5 n.s.)	19
**	M. Zipes: Wetbacks (2,8 n.s.)	21
***	Bill Hewitt: The View From Up Close (3,6 n.s.)	22
**	Donna Fargo: United States of America (1,8 n.s.)	24
	Suggestions for Work	24
	The Wild West	27
**	Vicki Itzkowitz: Opening up the West (2,8 n.s.)	27
**	Howard Fast: Spoil the Child (13,1 n.s.)	30
*	Robert J. Dixon: The American Cowboy (2,9 n.s.)	36
***	Prentiss Ingraham: Adventures of Buffalo Bill (0,6 n.s.)	39
	Suggestions for Work	40
	The Indians	41
*	John G. Neihardt: Black Elk Speaks (1,2 n.s.)	41
*	John G. Neihardt: Black Elk Speaks: High Horse's Courting (6,2 n.s.)	42
**	Buffy Sainte-Marie: Now That the Buffalo's Gone (1,0 n.s.)	45
*	J. Edwards: Trail of Tears to 1976 (2,9 n.s.)	46
	Suggestions for Work	48
	The Blacks	49
	List of Important Events (0,9 n.s.)	49
*	Langston Hughes: I, too (0,9 n.s.)	50
***	Don L. Lee: The Primitive (0,9 n.s.)	50
*	Richard Wright: A Negro Boy and His Mother (3,0 n.s.)	51
*	Shirley Jackson: After You, My Dear Alphonse! (4,0 n.s.)	53
**	Martin Luther King: I Have a Dream (1,6 n.s.)	55
***	Jack White: Segregation Remembered (2,1 n.s.)	56
	Suggestions for Work	57
	Big Cities	59
**	John Sebastian: Summer in the City (0,9 n.s.)	59
	Map of New York	60
*	New York: The Big Apple (3,6 n.s.)	61
**	Reach for the Sky (1,2 n.s.)	63
***	Bryce Nelson: »Big John« (2,5 n.s.)	65
***	Kurt Andersen: Left Out in the Cold (2,3 n.s.)	66
	Suggestions for Work	68

Schools 69
* Tom Paxton: What Did You Learn in School Today (0,9 n.s.) 69
** The Organization and Structure of American Education (2,5 n.s.) 69
** Park Center Senior High School (0,7 n.s.) 71
* Belinda Hopkinson: The High Life (3,7 n.s.) 72
** Joyce Egginton: A Note of Hope (4,0 n.s.) 74
Suggestions for Work 76
Football 77
** American Football (1,5 n.s.) 77
** Mary Zielinski: Football (1,7 n.s.) 79
** Studs Terkel: George Allen (3,6 n.s.) 79
** M. Zipes: Cheerleading Goes Professional (3,2 n.s.) 81
Suggestions for Work 83
Politics 84
** The American Political System (2,5 n.s.) 84
* The Race for the Presidency (1,0 n.s.) 87
** »Run Jesse, Run!« (1,5 n.s.) 87
** Ted Polhemus and Lynn Procter: The Moral Majority (2,0 n.s.) 88
Suggestions for Work 89
Cars 90
** The Big Three (1,2 n.s.) 90
* Rachael L. Chapman: Henry Ford (4,0 n.s.) 91
** Harvey Swados: Assembly Line (4,8 n.s.) 93
*** Ted Polhemus: American Automobile - American Dream (2,0 n.s.) 95
Suggestions for Work 97
High Tech 98
** M. Zipes: Sally Ride (3,2 n.s.) 98
** Katie Seger: Barry the Perfect Programmer (2,9 n.s.) 100
*** Matt Clark et al.: A Brave New World (2,1 n.s.) 101
Suggestions for Work 102
Fast Food 104
* Hamburgers (0,4 n.s.) 104
** The McDonald's Story (1,9 n.s.) 104
* The Staff (0,7 n.s.) 105
** Service (2,7 n.s.) 106
*** Franchising (0,9 n.s.) 108
** Marketing (1,4 n.s.) 108
*** Ronald McDonald (2,3 n.s.) 109
Suggestions for Work 110
List of States 111
Map of the USA 112
Glossary 114

"Jeg synes det er vigtigt at vi ikke går tilbage til vores egne institutioner og graver os ned i de lokale problemer vi har der endnu engang. Jeg synes vi skulle holde hinanden flydende og holde hinanden forpligtet på at nogen af dem vi sidder og diskuterer med har nogen andre udgangspunkter og nogen andre erfaringer. Og vi har måske osse nogen synspunkter og nogen spørgsmål til hinanden som er provokerende nok til at holde diskussionen oppe."

PLENUMDISKUSSION
søndag den 1. 12. 85

Ved Karen Sonne

Det følgende er en sammenstykning af citater fra den afsluttende plenumdiskussion, samlet under nogle overskrifter, med forbindende kommentar.

I løbet af seminaret blev det klart at etiketten "projektarbejde" dækker over noget forskelligt i de forskellige uddannelsesformer: Teknisk skole, handelsskole, gymnasium, universitet (RUC). Vi kaldte dem forskellige

PROJEKTTYPER

"Jeg vil godt vende tilbage til det med de forskellige projekttyper, nogle af dem vi har hørt om har været meget intellektuelt orienteret, andre har været meget handlingsorienteret, praktiske omkring mad og sådan noget. Men ofte synes jeg er udgangspunktet for projektarbejde meget intellektuelt orienteret, det handler om at **forstå** et problem. Men måske kunne det blive mere handlingsorienteret for sprog foregår jo egentlig i en handlen, i en **praktisk** situation. Det samlende element i projektet kunne være en eller anden form for handlen, f.eks. lave mad. Hvorfor kunne det ikke ligeså godt være nogen ting man skulle gøre, handle omkring, og lave sprog omkring. I stedet for en intellektuel afklaring af "her er et problem vi skal løse"."

Forskellene mellem projekttyperne viser sig bl. a. i en forskellig vurdering af "problemformulering". Er problemformuleringen nødvendig, eller er der andre måder at sikre elevstyring på?

PROBLEMFORMULERING - ELEVSTYRING

"Her har vi netop et eksempel på at de forskellige projekttyper kræver forskellige løsningsmetoder tordi problemformuleringen kræver at der er en meget høj grad af demokrati. Altså at eleverne selv problemformulerer, selv arbejder med sin gruppe med at lave løsningsmodeller mhp at formulere problemerne og er meget bevidste på den måde. Men det er sørme ikke den type projekter vi laver på de tekniske skoler. Og jeg synes næsten vi skal have andre måder at løse de her problemer på end at man sætter sig ned selv og prøver at afgrænse problemerne. Der må vi finde på andre metoder. For vi har ikke en type projekter inden for de tekniske skoler i hvert fald som umiddelbart kan bruge den model. Selv om jeg kan se den er god de steder hvor der er en høj grad af demokrati."

"Jeg vil godt støtte dig for det er osse urealistisk i vores system i handelsskolen at eleverne selv formulerer problemet. Jeg vil sige eleverne vælger emnet hos os og så er det læreren der laver problemformuleringen ved at stille spørgsmål til teksterne som eleverne arbejder med."

"Jeg synes det er synd allerede på nuværende tidspunkt at slagte ideen om at eleverne så langt som muligt selv formulerer problemer og forsøger at løse dem og styrer selv. Det er klart at der kan være forskellige grader af lærerindgriben, én af dem kan være den meget stærke indgriben der ligger i cirkelprogrammet, én der er mindre stærk er den Jens Peter antydede i sit indlæg i går. Der er masser af grader og det er måske netop én af de opgaver vi kunne sætte os: Hvordan kan vi stræbe mod så stor elevstyring som muligt i de uddannelsessystemer vi arbejder i."

"Det er jo rigtigt at vi ikke kan sætte eleverne til umiddelbart at lave en problemformulering. Problemet er for dem at de skal have sprog. Man kan ikke bare gå ned et sted i arkivet og finde en tekst og sige det her er forhåbentligt inspirerende nok til at I kan komme i gang. I vores gruppe i går vendte vi lige et eksempel som egentlig er meget godt, fra landtransportområdet (EFG): Man går ind og formulerer en kommunikativ kompetance samtidig med at man kobler en kulturel på i selve startfasen af projektet. Afsættet er en langturschauffør som skal ned gennem Tyskland - og så kan rammen være mere eller mindre stram, man kan også lægge det åbent ud til eleverne: Hvad kan han komme ud for ? Han kan komme ud for diskussioner med tolderne ved grænseovergangen hvor han skal gøre rede for hvad han kører med. Han kan blive stoppet af politiet som vil checke hans fartskriver. Der kan ske utroligt dramatiske ting alt efter klassens temperament.Og så kan man gøre det at

man samtidig sætter sig ned og tænker: **Hvilke sproglige behov har jeg når jeg skal udtrykke det ?** Jeg skal kunne redegøre for lastens indhold, jeg skal kunne indgå i en diskussion, jeg skal kunne give udtryk for at jeg ikke vil give informationer fra mig, jeg skal kunne bestille mad i en cafeteria osv. Men det gør man simpelhen i indgangsfasen hvor man kobler det sproglige og det kulturelle sammen. Samtidig med at der er utrolige muligheder for at eleverne boltrer sig frit."

"Cirkelmodellen er meget åben, den kan godt køres næsten uden tekster. Og man kan da også gøre ligesom med langturschaufføren, f. eks. en interrailrejse. Men vores elever (på handelsskolen) vil gerne læse tekster. Og der er der nok en forskel på vores elever og eleverne på teknisk skole, vores elever er nok mere boglige. Jeg mener også at der skal være et input for at man har noget at snakke om. Og jeg mener osse at man skal træne de receptive færdigheder. - I det ideelle projekt skal man selvfølgelig forny sig med tekster hele tiden men det kan være meget vanskeligt at overkomme. - Med hensyn til at overlade eleverne til sig selv uden form for støtte og lade dem selv finde ud af hvad de vil, og lave problemformuleringerne selv; efter min ertaring sker der så ingenting i grupperne, det fuser ud. Det er jo den anden side af det."

"Det er jo rigtigt nok at lærere er bedre til at formulere problemer end elever er, de har længere øvelse. Men vi snakkede om i gruppen at det var meget vigtigt for elevernes motivation at de var med til at vælge emne i hvert fald. Man kan ikke komme og sige nu skal vi have Sydafrika hvis de er fuldkommen ligeglade med Sydafrika. I en forsøgsklasse (gymnasiet) startede vi med et projekt der hed manipulation, og det blev ris til vores egen røv. Efter det var de lidt svære at have med at gøre. Problemet med elevmedbestemmelse blev lidt større end vi havde regnet med. Det næste projekt handlede om imperialisme, og det var meningen at eleverne skulle vælge et land, et land i Afrika, at arbejde med. Og så skete der det at de valgte Sydafrika, og Sydafrika dur ikke rigtigt til det der, imperialisme og U-lande, men de ville have Sydafrika. Ja så måtte vi arbejde med Sydafrika og det blev osse mægtigt godt og de arbejdede virkeligt selvstændigt med disse emner. I løbet af de to år skulle de lære i højere og højere grad selv at være med til problemformuleringen. Og de blev efterhånden også ganske gode. Men så skete der igen det i 2. G at de skulle på en studietur til London, og vi syntes at de skulle have et overblik over det britiske samfund, institutioner, politiske partier osv. **Men der var ikke én af dem ville lave noget som helst om politik.** Selv om vi skreg og hylede så valgte de nogen emner der intet havde med hinanden at gøre, og som gav et meget meget usammenhængende billede af det britiske

samfund. Men vi kunne ikke bare komme og sige nu bestemmer vi. Det hele var lagt op sådan at nu kunne de selv bestemme og vælge. Der hang vi altså på den."

Det andet store diskussionspunkt var

HVOR BLIVER SPROGET AF ?

Dvs: hvordan integrerer vi den sproglige indlæring i de forskellige projekttyper ? Og hvad er det en for en sproglig indlæring der tilstræbes ?

En del af diskussionen handlede om betydningen af (lære)bøger og tekster:

"Problemet er det samme som med den allerførste sprog-indlæring. Man skal selvfølgelig starte med at aktivere elevernes hele sproglige univers på fremmedsproget, ved at snakke, ved at lytte osv. Men den bogløse undervisning kan ikke køre - i mere end tre måneder. Så er der opløsningstendenser. Jeg tænker ikke på lærebogen men på teksten, på et eller andet tidspunkt må den ind. Eleverne er alle et eller andet sted i udviklingen af deres lingvistiske kompetens som kræver en udbygning af denne kompetens. Spørgsmålet er hvordan får vi koblet denne del af indlæringen ind i projektet ?"

"Sprogundervisningen - ja når man arbejder med projekter i gymnasiet så ligger den først og fremmest i at de får læst en masse på engelsk, og så får de osse hørt nogen ting, bånd osv. Det er først og fremmest de receptive færdigheder. Det er problemet med projektarbejdet det er helt klart. Men der er osse forskel på klasserne, f. eks. i min klasse havde jeg et hyr med at få dem til at snakke engelsk i grupperne. Men i den anden klasse, der var historielæreren frisk til at snakke engelsk, han var ikke særlig god til det men han snakkede glad løs. Der var der virkelig mulighed for at få udtryksfærdigheden opøvet. Problemet er selvtølgelig korrekthedinslæringen, hvordan får man rettet deres fejl, det hviler lidt i den periode man kører projekter. Så kommer der en periode hvor man kører løs med engelsk, også det sproglige. Slutresultatet er - hvis jeg skal konkludere om disse elever - at de er blevet bedre til at arbejde selvstændigt og løse problemer. De er blevet smaddergode til at læse og forstå,også til at lytte, f. eks. da de var i England og arbejdede med interviews. De var også blevet bedre til at udtrykke sig, men korrekthed er nok det svage punkt. De var bedre til at finde på ord, at få udtrykt det de ville, men korrektheden var ikke helt på højde med en normal klasse."

"Ja hvor er sproget i sådan en tværfaglig, projektorganiseret arbejdsfacon. Det minder jo meget om det vi har kaldt "RUC-modellen" for projektarbejde. Jeg vil næsten vove den påstand at sproget er væk i den arbejdsform, pr. definition. At man så laver nogle diskussioner og samtaler på engelsk, det er fint. Men jo tættere man kommer på produktafleveringen, jo sværere bliver det. Jeg mener også at projektarbejdsformen har meget svært ved at klare en egentlig indøvelse. Man kan svømme i et farvand man allerede har været i, man kan opnå større sikkerhed og større kreativitet, men det man ikke kan er indøvelse, hvis man ved indøvelse forstår en styret produktionsfase. Denne fase kan ikke styres sprogligt, man kan styre via emnet, men det er noget andet, men altså ikke gennem en sproglig progression. Det dilemma ved jeg ikke hvordan man skal løse, det var evt. noget man kunne arbejde videre med."

"I løbet af en projektfase (gymnasiet) gav vi hele tiden sideløbende nogle mindre skriftlige opgaver, vi udarbejdede selv nogle emnerelaterede oversættelser el. lign. og så tog vi en time ud hist og pist til at gennemgå nogle rent sproglige problemer. For at holde ens samvittighed i orden, uden at man tager en helt løsrevet stiløvelse, det arbejdede vi overhovedet ikke med. I London-projektet, da var de jo simpelt hen piske nød tvunget til da de var i London at interviewe, formulere spørgsmål, skrive breve, som jeg også havde rettet, og så skulle de simpelt hen snakke engelsk. Der var nogen der bagefter sagde at de havde opløvet en sådan følelse af triumf, gud, hvor de kunne! De kunne forstå og de kunne gøre sig forståelige. I en anden klasse havde de et forløb hvor de havde en engelsk skoleklasse på besøg, hvor de hver havde en engelsk pige boende - det var en ren pigeklasse - og overfor disse engelske piger skulle de så fortælle hvordan de løse en række problemer i deres eget samfund, og vice versa.
Det gav også en hel masse, og det er billigere."

"Jeg er helt enig. Vi har lavet nogle interviews i PIF (Project in Foreign Language Pedagogy) der viser at elever efter 1 1/2 års skoleengelsk faktisk kan føre en indholdsmæssigt rig samtale. Det er nok ikke nogen urimelig konklusion at drage at de fleste fremmedsprogslærere undervurderer hvor meget kommunikation der er mulig med en begrænset lingvistisk kompetance. Det i sig selv er en fantastisk erkendelse både for læreren og eleven. Der blev sagt at 2. G-elever oplevede en følelse af triumf - det tror jeg kan føres helt tilbage til 6. klasse, og det kan bruges til skabe mere kreativitetsprægede undervisningssituationer hvis man kan og vil og tør."

"Ja, det tilbagevende spørgsmål: hvor bliver sproget af. Det blev sagt at den der styrede produktion kan vi ikke

rigtig få ind i projektarbejdet. Det kan godt være vi ikke kan det og det kan også godt være det er et problem. Men jeg er ikke sikker på om det er et problem. Mit problem er at jeg ved for lidt om hvad der egentlig foregår sprogligt når jeg vejleder projektarbejde med studerende. Jeg kunne godt tænke mig en beskrivelse af hvad de sproglige aktiviteter er, mere detaljeret, indenfor forskellige faser af projektarbejdet. Jeg er ikke i tvivl om at der er disse forskellige projekttyper som vi har snakket om, at f. eks. RUC-projektet er meget sags- og referentielt orienteret, og på den anden side EFG-projektet (teknisk skole) der er mere sprohandlings- og kommunikativt orienteret, og gymnasieprojektet der ligger midt imellem. Men det kunne være interessant mere præcist at vide hvad det er for sproglige aktiviteter der indgår i de forskellige projekttyper og hvad det er for en indlæring der foregår. Det med den kommunikative kompetence, det er meget vigtigt og det er en af de bedste ting der sket indenfor fremmedsprogene i mange år at den er kommet ind og betyder noget. Men den kan også godt skygge lidt for hvad der egentlig sker af sproglige aktiviteter når altså man ikke lige snakker fremmedsprog. Den nervøsitet der griber læreren når man ikke er sikker på om de snakker fremmedsprog i grupperne eller, den kunne man måske komme lidt af med hvis man var sig bevidst at når de sidder med en tekst eller undersøger et eller andet , så sker der faktisk noget sprogligt."

"Hvad sker der sprogligt i projektarbejdet ? Man kunne udvide spørgsmålet til: hvad sker der i skolen iøvrigt, og måske i det hele taget i samfundet ? Vi ved alt for lidt om hvad der sker i alle fag i skolen som har betydning for indlæring af sprog. Vi ved også for lidt om hvilken betydning f. eks. TV, film osv. har for fremmedsprogsindlæringen. Og vi er alt for dårlige til at gribe fat i de ansatser til fremmedsprogsindlæring både i andre fag og uden for skolen, og til at udnytte alle lærere, også dem der ikke er sproglærere, som sproglærere. Det kunne de måske hvis vi gav dem bare ganske lidt hjælp. Hele dette "sprogindlærings-indrettede univers" som eleverne har omkring sig, det ved vi alt for lidt om. Rollen som sproglærer er måske ikke den der først og fremmest skal give input, men snarere den der skal tage vare på alle de små muligheder for sprogindlæring der findes. Sådan at vi støtter den indlæring der kunne ske eller som måske allerede sker også udenfor timerne. På denne måde kunne der vindes meget."

"Jeg synes at vi har fået mange af disse problemer sat på begreb, nu er tiden måske inde til at tænke kreativt. Mange af forsøgene med at få det sproglige ind, det bliver - for os alle sammen - let til noget med at tale

om noget. Denne referentielle funktion hvor man skal fortælle om noget, kan let komme til at dominere over andre muligheder. Engang var jeg tvunget til at tænke kreativt og det kan måske illustrere hvad jeg mener. Det var i en HF-klasse, engelsk fællesfag (på teknisk skole), og hvor vi jo skulle arbejde med de her tekster. En af disse tekster handlede om Miss USA hvor denne miss fortalte. Eleverne var helt godt med og vi stillede lister op på tavlen om hvilke holdninger hun havde osv. Men det var igen en diskussion **om** noget, hvad synes du om de kønsroller osv. Og jeg syntes at klassen trængte til at komme op af stolene og jeg syntes at klassen trængte til at blive socialt integeret. Og så få brugt det her sprog på en anderledes måde. Og den enkle måde vi gjorde det på det var at vi lavede vores egen beauty-contest: Vi lavede en radioredaktion, som skulle dække begivenheden osv. Og det blev så til Mr. Danish Bacon. Og alene det at de laver om på det, at det ikke er en kvinde men en mand,allerede der begynder de at handle samtidig med at de arbejder med sproget. Der kom en hel masse skægge situationer ud af det. F. eks. skulle den kvinde interviewes der skulle frisere osv kandidaterne, og vi snakkede om hvad er hun for én. Vi fandt ud af at hun nok er lidt sådan en yuppie-type, ikke særlig dybsindigt, men den type der siger du i stedet for man. På den måde blev der i hver gruppe tegnet nogle personkarakteristikker og så skulle de formulere nogle stikord til svar som udtrykte den persons særlige karaktertræk. Og så skulle de vælge en bestemt type sprog. På den måde synes jeg der kom sproghandlinger i gang og det er nogen gange der vi skal henad. Sådanne muligheder ser jeg også i cirkelmodellen, hvis de enkelte grupper kan indgå i nogle situationer med hinanden hvor de ikke bare skal tale om noget men skal løse en sproghandling sammen. - Nu synes jeg vi har markeret hvor fodboldbanen er, nu må vi altså ud og spille på den."

PROJEKTTYPER - DANNELSESMODELLER ?

"De modeller vi har snakket om de begynder at nærme sig hinanden. Vi kan og vi bør måske også bruge elementer af hinandens modeller. De tre modeller vi har snakket om de er på en eller anden måde udtryk for en dannelsesmodel, kan man godt sige.
De er udtryk for en ganske bestemt måde som vi ønsker vores elever skal gennemgå en personlig udvikling. Det tror jeg kan være en helt god synsvinkel og så spørge, hvilke elementer kan vi hugge fra de andres modeller som gør at vi kan dreje den personlige udvikling i en lidt anden retning. F. eks. kunne jeg godt forestille mig at på universitetet, hvor man er meget intellektuel og arbejder med en dannelsesmodel der godt kan ligne denne

klassiske model, at man via sit hoved, sin rationalitet og sit ræsonnement skal kunne styre og beherske verden gennem den offentlige sfære - ja, der er nogle ting der ikke kommer med i den proces. Det behøver jeg ikke at remse op, det har kvindebevægelsen gjort, den måde at arbejde på har sine begrænsninger. Den dannelsesmodel som vi på de tekniske skoler arbejder med er en anden. Og man kunne godt forestille sig at man et sted som her og forsåvidt også i gymnasiet kunne lære noget af at forholde sig til den samme virkelighed på nogen andre leder og kanter, og dermed få et større og bredere virkelighedsbillede. På samme måde synes jeg også at vores elever somme tider har godt af at forsøge at tænke lidt mere struktureret og "intellektuelt" i stedet for hele tiden at skulle have det ind gennem handling og ind gennem bagvejen. Nogen gange har de godt af at prøve at få deres affektive, deres emotionelle sider sat på formel. De er frygtelige racister, faktisk fascister nogen gange, og det betyder ikke at man elsker dem mindre. Men det betyder at man nogen gange har lyst til at gennemgå en proces hvor man siger: OK, hvad er det så for nogen holdninger de har, og når de siger at indvandrerne de gør sådan og sådan, ja, så giver man dem en statistik og spørger hvad siger den.Det er ikke sikkert det rokker ved deres umiddelbare følelsesmæssige holdninger men det er alligevel gennem en intellektuel proces en måde at trænge ned i de der irrationelle lag på."

Til sidst diskuterede vi vores ønsker til

FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSARBEJDE

"Det bliver vel også nødvendigt at vi laver en form for analyse af hvad der foregår i styret indlæring af fremmedsprog. Der er meget lidt litteratur der handler om hvad der egentlig foregår i klasseværelset, mens der findes bunker af litteratur om hvad man kunne, hvilke materialer, hvordan læreren bør være osv. osv. Men det er faktisk overskueligt hvad der findes af analyser, hvor man ved hjælp af båndoptager og video beskriver undervisningsrealiteten. Jeg har prøvet i en HF-klasse at være "analysand" og måtte konstatere, at mine forestillinger om hvordan det skulle være og det jeg så fik på tryk, det passede ikke sammen. Det stiller jo så spørgsmålet, hvor meget vi kan være grænseoverskridende i forhold til institutionen, som jo binder os hvad enten vi vil eller ej, og hvor meget vi kan rokke ved elevernes og lærernes forventninger til deres egen og hinandens roller. Vi er nødt til at tage udgangspunkt i at der er nogle magtstrukturer, og hvis vi kunne gøre lærerens autoritet mere gennemsigtig, som en faglig autoritet eleverne kan trække på, så kunne vi måske

	I Communicative competence						II Learning			
Activity types	Linguistic competence	Pragmatic competence	Fluency	Strategic competence	Metacommunicative awareness	Social/cultural knowledge	Hypothesis formation	Hypothesis testing	Automatization	Consciousness raising
Teacher-controlled discussion of text	2	1	1	1	1	3	1	2	1	1
Reading aloud	3	1	2	0	1	1	1	3	2	1
Group discussion about text, teacher not present	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1

Fig. 17: Activity types, communicative competence and learning

I diskussionen refereres der til PIF-projektet (Project in Foreign Language Pedagogy) og bogen: Færch, Haastrup, Phillipson: Learner Language and Language Learning (Gyldendals sprogbibiotek 1984), hvor resultater af PIF-projektet er fremstillet. Skemaet ovenfor stammer herfra.

BEST COPY AVAILABLE

finde frem til et mere ærligt spil. Kunne der ikke blive lavet nogle undervisningsanalyser af projektarbejdet, så man kan se: hvad sker der virkeligt, hvad har vi villet og hvad sker der?"

"Men det handler også om prioriteter. Vi kan ikke lave det hele på én gang. I EFG-systemet er vores første prioritet at få afklaret en "EFG-didaktik" eller "metodik", eller hvad man nu skal kalde det. For at komme videre skal vi have afklaret vores teori omkring disse ting, så derfor prioriterer jeg det højere end en klasserumsbeskrivelse, selv om jeg også gerne vil det."

"Jeg er enig i at vi mangler viden om hvad der sker i de forskellige typer projektforløb.Og også hvis vi skal komme videre med en projektdidaktik bliver vi nødt til at lave eksemplariske beskrivelser af vellykkede projektforløb i forskellige konkrete sammenhænge. Den bedst egnede teoretiske ramme - det er nok noget der ikke eksisterer. Men måske kunne man gøre det at man forsøgte at beskrive projektforløb efter hvilke typer af kommunikativ kompetens og hvilke typer af indlæring de støtter. (Jvf. Learner Language and Language Learning, p. 241, aftrykt s.37) Man kunne sikkert opstille en typologi over forskellige projektaktiviteter ud fra disse synspunkter. Ud fra en sådan beskrivelse kunne man så finde ud af på hvilke områder der er behov for forskning og udvikling af de forskellige projektarbejds-former. Det kunne også være et instrument til at koordinere teoretiske overvejelser med didaktiske problemstillinger."

"Det kunne også være en måde at få praksis og didaktisk teori til at hænge sammen, sådan at den faktiske undervisning får konsekvenser for teorien."

"Selv om der er bunker af litteratur om hvordan man gør så savner jeg alligevel en teori der hænger sammen med praksissen på EFG-området. Det kunne give os det løft vi har brug for til at komme videre."

"Indenfor den traditionelle undervisning har man jo en hel kreds af øvelser som alle ved hvad skal bruges til og som vi har på rygmarven. Men hvilke øvelser passer til denne her måde at undervise på, hvad fremmer de, hvad lærer man gennem dem, det ved vi meget mindre om. Vi har også forsøgt at lave nogen ting i teknisk skole, men det er et eksempel på et helt konkret stykke arbejde der kunne laves, og som vi mangler."

"Der er to ting på dagsordenen nu. Der er oplægget om beskrivelse af projektaktiviteterne, og det tror jeg kan bruges til at samle vores erfaringer op fra forskellige uddannelsesinstitutioner, til at beskrive hvad de forskellige projekttyper kan og ikke kan. Og så kan vi dernæst stille spørgsmålet: Hvad ønsker vi osse at

kunne, og hvilke elementer fra de andre modeller kan vi bruge.- Det andet er: Når vi tager udgangspunkt i en projekttype, eller en projektmodel, hvilke helt konkrete ting kan man så gøre, hvilke øvelser kan man bruge, for at fremme det ene eller det andet."

"Og det skal ske i samarbejde med lærere."

DELTAGERE

Bitten Arildsen, Aarhus Købmandsskole
Kirsten Bonde, Niels Brocks Handelsskole, Kbh.
Bjørn Clausen, Aarhus tekniske skole/Dir. for erhvervs udd.
Mogens Enevoldsen, Aarhus tekniske skole
Christiane Hach, Center for fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet
Jette Halbye, Metalindustriens Fagskole/Dir. for erhvervsudd.
Karen Sonne Jakobsen, Roskilde Universitetscenter
Jens Peter Jensen, Aarhus tekniske skole
Tove Skutnabb-Kangas, Roskilde Universitetscenter
Annie Noer, Romansk Inst., Københavns Universitet
Robert Phillipson, Roskilde Universitetscenter
Michael Svendsen Pedersen, Holbæk tekniske skole
Ulla Poulsen, Handelsskolen/Handelshøjskoleafd. i Nykøbing Falster
Karen Risager, Roskilde Universitetscenter
Jørgen U. Sand, Roskilde Universitetscenter
Kim Schröder, Roskilde Universitetscenter
Jytte Segal, Gentofte Statsskole
Søren Søby, Marselisborg Gymnasium
Aage Frank Sørensen, Frederikshavn Handelsskole

ROLIG-papirer

1974

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie
* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed
* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

1975

* 4. Peter Harms Larsen, Papirer til 'Samtalens grammatik'
* 5. Lis Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur

1976

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien 'Klassesprog'
* 7. Ulf Teleman, How to be concrete in linguistics

1977

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunction in Swedish, (2) Språk och socialisation. Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov
* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard et al., Matematik og lingvistik
* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache

1978

* 11. Ulf Teleman, Språkriktighet i och utanför skolan
* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman (eds.), Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children. Roskilde 19-23 March 1978
* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale - analyser og problemer
* 14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interviewundersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet
* 15. Karen Risager (red.), Fremmedsprogsundervisning på RUC

1979

16. Karen Risager og Niels Haastrup (red.), Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner udenfor skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse
* 17. Hartmut Haberland and Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices

1980

* 18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGs femårsjubilæum
* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation
* 20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, 'Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.'
* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant - different ways of reproducing an underclass. (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children

1981

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC, (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet
* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften
* 24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmedsprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg
* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser
* 26. Karen Risager og Ulf Teleman (red.), Kønsspecifik sprogbrug - hvad er det?

1983

* 27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark
* 28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism - Papers in cultural and communicative (in)competence
29. Knud Anker Jensen, Kontrastiv hverdag. Et alternativt "Landeskunde"-seminar
Niels Haastrup, Fremmedsprog i det sprogsociologiske billede i Danmark - nogle pointer fra turistsektoren

1984

30. Jochen Rehbein, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht
31. Hartmut Haberland og Jacob L. Mey, Godt Peer Gynt er halve verket
Hartmut Haberland, A Field Manual for Readers of "The Problem of Meaning in Primitive Languages" by Bronislaw Malinowski
32. Annette Bennicke, "Dieu a créé la femelle, l'homme a fait la femme." En rekognoscering i dansk og udenlandsk kønssprogsforskning
33. Lars Heltoft og Uwe Geist, Relevans og intention. To analyser af en massemedietekst om økonomisk politik
34. Niels Haastrup, Uddrag af Christen Jensen Fauerbyes papirer samt bilag. Handout fra Själö-symposiet, September 1984

1985

* 35. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Educational Strategies in Multicultural Contexts
36. Senta Trömel-Plötz, Women's conversational culture: Rupturing patriarchal discourse
37. Rainer Paris, Zur symbolischen Konstruktion politischer Feindbilder
38. Karen Sonne Jakobsen (red.), Projektarbejde i fremmedsprogene. Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter, 30.11.-1.1. 1985

1986

39. Lars Heltoft, Verb Second-analysen - et svar fra Diderichsen-traditionen

*udsolgt/out of print

BEST COPY AVAILABLE